میرزا محمدی، محمدحسن (۱۳۹۸). آسیب‌شناسی مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت: با تأکید بر نمونه‌های پژوهشی در ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،۹ (۲)، ۶۶-۵۰ .
DOI: 10.22067/fedu.v9i2.80768

آسیب‌شناسی مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت: با تأکید بر نمونه‌های پژوهشی در ایران

محمدحسن میرزا محمدی[1]

تاریخ دریافت: ۹۸/۲/۲۸ تاریخ پذیرش: ۹۸/۹/۲

چکیده

هدف اصلی این مقاله، شناسایی آسیب‌های مطالعات تطبیقی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت به ویژه با معرفی نمونه‌هایی در داخل کشور می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، از روش پژوهش تحلیلی (مفهومی، اسنادی و تطبیقی) بهره گرفته شد. یافته‌ها حاکی از آن است که آسیب‌های این مطالعات را می‌توان در سه دسته شامل آسیب‌های معطوف به ماهیت، پژوهشگر و زمینه تطبیق تقسیم‌بندی کرد. آسیب‌های معطوف به ماهیت تطبیق شامل ناآشنایی با رویکردها و روش‌های پژوهش تطبیقی، ناآشنایی با زبان، و ناآشنایی با منابع، آسیب‌های معطوف به پژوهشگر تطبیقی شامل شتاب‌زدگی، ساده‌سازی، تعصب‌ورزی و آسیب‌های معطوف به زمینه تطبیق شامل بی‌توجهی به زمان و مکان، و بی‌توجهی به فرهنگ می‌باشند. در بخش پایانی، پرسش‌هایی که ممکن است پژوهشگر تطبیقی در مواجهه با این آسیب‌ها مطرح کند، در قالب بحث بیان و پاسخ هر کدام ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: مطالعه تطبیقی، فلسفه تعلیم و تربیت، آسیب‌شناسی.

۱ . دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد، mirzamohammadi@shahed.ac.ir

مقدمه

پژوهش تطبیقی یکی از انواع رویکردها و روش‌های پژوهش در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشد. دانش و مطالعات موجود پیرامون این نوع مطالعه در داخل و حتی خارج از کشور محدود است و در کتاب‌های روش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت کمتر به آن پرداخته شده است. درحالی‌که حوزه «فلسفه تطبیقی[1]» سال‌هاست که به عنوان رشته دانشگاهی و زمینه مطالعاتی پذیرفته شد و مطالعات و پژوهش‌های زیادی در این خصوص صورت گرفته و رویکرد و روش‌شناسی مشخصی برای این عرصه تعریف شده است و مورد استفاده پژوهشگران قرار می‌گیرد. ازآنجاکه فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یکی از شاخه‌های فلسفه (فلسفه مضاف) به حساب می‌آید، به نظر می‌رسد بتوان روش‌شناسی فلسفه تطبیقی را برای مطالعات این حوزه نیز به کار برد. البته باید توجه داشت که اضافه شدن عبارت «تعلیم و تربیت» در ادامه «فلسفه»، این رشته را به عنوان یکی از رشته‌های کاربردی حوزه فلسفه معرفی می‌کند و براین اساس، انجام مطالعات تطبیقی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت از شاخه‌های نظری فلسفه متفاوت می‌باشد؛ زیرا تعلیم و تربیت زمینه‌ای است که با ارزش‌ها عجین شده و به‌بیان‌دیگر عمل ارزشی مضاعف به حساب می‌آید (Bagheri, 2006). بنابراین لازم است روش‌شناسی مستقلی برای آن تعریف شود. با وجود فقر نظری و نبود روش‌شناسی مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت، پژوهش‌های فراوانی در دانشگاه‌های کشور در این حوزه انجام می‌گیرد که می‌توان آن‌ها را با پیشوندهایی از قبیل تطبیق، مطالعه تطبیقی و مقایسه به مشاهده کرد.به نظر می‌رسد ریشه بسیار از مشکلات روش‌شناختی این پژوهش‌ها در فقر نظری باشد. به‌بیان‌دیگر، پژوهشگر تطبیقی یا احساس نیازی به فهم ماهیت و روند تطبیق به عنوان یک روش پژوهش در مطالعه خود نمی‌کند، یا اگر هم احساس نیاز می‌کند، منابع مشخص و قابل دسترسی برای مطالعه و فهم این روش نمی‌یابد. بنابراین، به صورت اجتناب‌ناپذیری موضوع، محتوا، و به ویژه یافته‌های این مطالعات ممکن است دچار آسیب شود. آسیب‌های یک مطالعه تطبیقی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت از جنبه‌های مختلف قابل‌شناسایی، دسته‌بندی و معرفی می‌باشند. در این پژوهش، پس از مرور پژوهش‌های نظری و تجربی مختلفی که در این عرصه به انجام رسیده است، آسیب‌های یاد شده در سه دسته تقسیم‌بندی شده‌اند و هر کدام به عنوان یک سؤال پژوهشی به این شرح زیر بیان شده‌اند: ۱) چه آسیب‌هایی متوجه ماهیت تطبیق در فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند؟ ۲) چه آسیب‌هایی متوجه پژوهشگر تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند؟ ۳) چه آسیب‌هایی متوجه زمینه تطبیق در فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند؟

1. Comparative Philosophy

روش

در این پژوهش از روش پژوهش تحلیل مفهومی[1]، اسنادی، و تطبیقی بهره گرفته شده است. هدف روش «تحلیل مفهومی» یا تحلیل فلسفی، فهم و بهبود بخشیدن به مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی است که بر حسب آن تجربه را تفسیر، مقاصد را بیان، مسائل را ساختاربندی و پژوهش‌ها را اجرا می‌کنیم (Coombs & Daniels ,1991, P.43) این روش، خود به سه صورت «تفسیر مفهوم»[2]،«مفهوم‌پردازی»[3] و «ارزیابی ساختار مفهوم»[4] قابل اجراست. در تفسیر مفهوم، هدف پژوهش‌گر، دست‌یابی به تفسیر عینی قابل دفاع از یک اصطلاح است که مستلزم فهم معتبری از کاربرد یا معنای آن در زبان عادی می‌باشد. در مفهوم‌پردازی، مفاهیم نوین خلق می‌شوند، به ویژه در مواردی که مفاهیم موجود دارای ابهام و نیازمند مفهوم‌پردازی جدید باشند. در ارزیابی ساختار مفهوم، علاوه بر فهم، ساختار مفهومی زیرساز یک نظریه، الگو، برهان، یا یک برنامه پژوهشی مدنظر است، تعیین کفایت یک ساختار مفهومی برای استفاده در یک پژوهش تربیتی نیز جزء اهداف آن به حساب می‌آید (Coombs & Daniels, 1991, P.44).

در این پژوهش، مفاهیم مرتبط با «آسیب‌ها» در مطالعات تطبیقی حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، موارد استفاده، شرایط و ابعاد گسترده‌تر و از نظر معنا عمیق‌تر آن مورد تحلیل مفهومی قرار می‌گیرند. بدین ترتیب که صورت‌بندی نوینی از زمینه‌های آسیب‌زا در مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت عرضه شد. شکل دیگر تحلیل در این پژوهش، تحلیل اسناد می‌باشد. اسناد مورد استفاده شامل کتاب، مقاله‌ها و پژوهش‌های مرتبط با مطالعات تطبیقی حوزه فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند. سرانجام، برای مقایسه تحلیلی بنیادهای ادعاها، از روش«تحلیل تطبیقی[5]» استفاده شد (Given, 2008). به باور گیون، بخش اصلی تحلیل تطبیقی، «تحلیل تطبیقی پیوسته» است که در آن «بخشی از داده‌ها مانند یک مفهوم یا یک گزاره با دیگر مفاهیم و گزاره‌ها، مقایسه می‌شود تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها آشکار شود. با جداسازی و مقایسه پیوسته مفاهیم و گزاره‌ها، امکان گسترش الگوی مفهومی مهیا می‌شود که نشان‌دهنده روابط گوناگون میان مفاهیم و گزاره‌ها است.» (Coombs & Daniels,1991, P.100). بنابراین، مفاهیم و گزاره‌های مرتبط با دیدگاه‌های مختلف فلسفه تعلیم و تربیت مورد مقایسه قرار گرفتند و روابط میان آن‌ها بررسی شدند تا الگوهای مفهومی جدیدی از این فرایند حاصل شود.

---

1. Conceptual Analysis
2. Concept Development
3. Concept Interpretation
4. Conceptual Structure Assessment
5. Comparative Analysis

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال اول پژوهش مبنی بر این‌که چه آسیب‌هایی معطوف به ماهیت تطبیق در فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند، می‌توان به ناآشنایی با رویکردها و روش‌های پژوهش تطبیقی، ناآشنایی با زبان و ناآشنایی با منابع، اشاره نمود که به شرح زیر می‌باشد:

۱. **ناآشنایی با رویکردها و روش‌های پژوهش تطبیقی:** یکی از لوازم اساسی انجام پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت، اشراف و تسلط پژوهشگر به رویکردها و روش‌های پژوهش در این حوزه است. رویکردها در انجام مطالعه تطبیقی حکایت از فضای فکری حاکم بر تطبیق دارند. به‌طورکلی پژوهش‌های تطبیقی در فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت در دهه‌های اخیر در دامن یکی از دو رویکرد تاریخ‌انگاری[۱] و یا پدیدارشناسی[۲] انجام شده است. در این پژوهش مجال معرفی این دو رویکرد وجود ندارد اما به‌طورکلی باید گفت که رویکرد تاریخ‌انگاری نگاه اثبات‌گرایانه به پدیده‌های مورد مطالعه را دارد و آن‌ها را محبوس در زمان و مکان می‌داند. این رویکرد در دهه سوم قرن بیستم توسط پژوهشگر فرانسوی، ماسون اورسل[۳] مطرح و به تدریج به رویکرد غالب در مطالعات تطبیقی تبدیل شد. درحالی‌که رویکرد پدیدارشناختی، اندیشه را فراتر از تاریخ دانسته و بر آن است که پدیده‌های تاریخی می‌توانند آثار خود را در آینده نشان دهند. کربن[۴] پژوهشگر معروف فرانسوی ضمن نقد رویکرد تاریخ انگارانه اورسل، رویکرد خاص پدیدارشناسانه خود را مطرح و در مطالعات تطبیقی به کار برد (Khatami, 2017, PP.137,415). براین اساس، لازم است پژوهشگر تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت این رویکردها را مورد شناسایی قرار دهد و موضع مناسبی در قبال هر یک از آن‌ها اختیار نماید؛ چراکه در صورت عدم شناخت مناسب فضای فکری حاکم بر مطالعات تطبیقی می‌تواند آسیب جدی به این نوع مطالعات وارد کند. در خصوص روش‌ها نیز همین مسئله وجود دارد. برای انجام تطبیق در مطالعات فلسفه تعلیم و تربیت، بایستی روش‌های این حوزه را به خوبی شناخت. به قول «بردی» اولین قدم در انجام یک کار تطبیقی در تعلیم و تربیت، شناخت روش‌های پژوهش در این زمینه می‌باشد (Bereday, 1966). برای تطبیق در تعلیم و تربیت یا آموزش‌وپرورش تطبیقی، روش‌های مختلفی وجود دارند که یکی از معروف‌ترین آن‌ها را بردی پیشنهاد داده است (Aghazade, 2004). بیشتر این روش‌ها در فضای اثبات‌گرا شکل گرفتند و به شیوه تجربی انجام شدند. بنابراین برای رشته فلسفه تعلیم و تربیت که پژوهش‌های آن از نظر ماهیت کیفی هستند، مناسبت نیستند. به‌عبارت‌دیگر، ماهیت پژوهش و مطالعه تطبیقی

---

1. Historicism
2. Phenomenological
3. Masson-Oursel
4. Corbin

در فلسفه تعلیم و تربیت به شکلی است که بایستی برای انجام آن از روش‌هایی استفاده نمود که به همدلی وجودی[1] با فرد یا موضوع مورد مطالعه منجر شود. همدلی، شرط انجام تطبیق در رویکرد پدیدارشناختی است. با همدلی است که مفاهمه میان اندیشه‌ها امکان‌پذیر می‌شود. بر این اساس است که هایدگر در «*هستی و زمان*» همدلی را طریق با هم بودن و گادامر در «*حقیقت و روش*» آن را روش هرمنوتیک می‌دانند (Khatami, 2017, PP. 193-194).

مروری بر مقالات پژوهش تطبیقی در مجله‌های علمی پژوهشی فلسفه تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که در این پژوهش‌ها یا اصلاً اشاره‌ای به روش پژوهش تطبیقی نشده (Kohi & Sufi,2019; Alamgarde Khotbesara, ; Esmaeelzade , Abutorabi,Hoseinizadeh & Bakuee, 2019; Sharafi, 2019; Gholtash, 2012;) و یا فقط در حد یک واژه و یا درنهایت یک عبارت روش تطبیقی مورد اشاره قرار گرفته است (Sadr, Hemmatifar & Javidi, 2017; Shooshtari, Safaeemoghadam & Marashi, 2013; 2019). با توجه به مطالب بالا، مشخص است که عدم آشنایی با رویکردها و روش‌های مطالعه تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند به عنوان یک آسیب جدی مطرح شود

۲. ناآشنایی به زبان: زبان نقش محوری در مطالعات تطبیقی فلسفه تعلیم و تربیت دارد. این عامل، از دو نظر می‌تواند مورد توجه قرار گیرد: اول، زبان رسمی یک فرهنگ و کشور و دوم، زبان خاص فیلسوف تعلیم و تربیت. در منظر اول، پژوهشگر تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت بایستی به زبان رسمی کشور مورد مطالعه تسلط داشته باشد. عدم تسلط و اشراف کامل به زبان، می‌تواند آسیبی به یافته‌های مطالعات تطبیقی وارد نماید. ازآنجاکه زبان در بستر فرهنگ شکل گرفته و بیان کننده خصوصیات آن فرهنگ می‌باشد، لازم است پژوهشگر تطبیقی با زبان شکل گرفته در کشور مورد مطالعه آشنایی کامل داشته باشد. به طورنمونه، در پژوهشی با عنوان «تحلیل تطبیقی دیدگاه اسلامی و آرای مارتین هایدگر در زمینه مرگ آگاهی و پیامدهای آن بر سبک زندگی» (Salehi & Akbarzade, 2015) که در آن به آثار ترجمه شده هایدگر به زبان فارسی ارجاع داده شده و به اصل آثار او به زبان آلمانی و یا حداقل به برخی از آثار هایدگر به زبان انگلیسی مراجعه نشده است. درحالی که فهم اندیشه فیلسوفی مانند هایدگر که فلسفه او به شدت با زبان عجین شده است بدون مراجعه به زبان اصلی او کاری دشوار است. بنابراین پژوهشگر اگر بخواهد پژوهش اصیل و عمیق انجام دهد بایستی به هر دو زبان مورد اشاره تسلط داشته باشد. اگر این ویژگی حاصل نباشد، پژوهشگر به سراغ ترجمه آثار این اندیشمندان خواهد رفت که این شکل از مراجعه، زمینه پیدایش آسیب‌های دیگری را فراهم می‌کند.

1. Existential Empathy

کواین[1] یکی از این آسیب‌ها را «عدم تعیین ترجمه» می‌نامد و معتقد است ترجمه به طور کامل و تعیین پذیر امکان ندارد (Bagheri, 2007, P.35).

در منظر دوم یعنی زبان فیلسوف تعلیم و تربیت، نیز پژوهشگر تطبیقی بایستی به زبان این رشته تسلط کامل داشته باشد. علاوه بر زبان رسمی یک کشور، هر رشته‌ای از دانش، زبان تخصصی خاص خود را دارد و دارای واژه‌ها و مفاهیمی است که توسط اندیشمندان آن رشته و در طول زمان ایجاد و انباشته شده و به پیکره این دانش افزوده شده‌اند. به طورنمونه، در پژوهش مورداشاره، افلاطون و فارابی هر دو واژه «شهر» به معنای امروزی را مورد استفاده قرار داده‌اند (افلاطون «پولیتیا»[2] را به کار برده که به فارسی جمهور (Plato, 1956) و جمهوری (Plato, 1971) ترجمه شده، و فارابی که مدینه را به کار برده است) ، درحالی‌که ویژگی‌های شهر موردنظر افلاطون با فارابی با وجود ظاهر مشابه، تفاوت‌های بنیادی با هم دارند که در اینجا مجال پرداختن به آن‌ها وجود ندارد. مثال دیگر واژه فلسفه تعلیم و تربیت است که در منابع علمی این رشته مورد تعریف و تفسیرهای گوناگون قرار گرفته است (Smith, 2011). به‌گونه‌ای که برای واژه مادر و اصلی این رشته یعنی «تعلیم و تربیت[3]» اثری مستقل نوشته شده و تعابیر مختلف در خصوص این اصطلاح تبیین شده است (Peters,1967). ناآشنایی پژوهشگر تطبیقی با زبان فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند زمینه‌ساز آسیب جدی در مطالعات این رشته باشد. به طورنمونه، واژه «پایدیا»[4] به «تعلیم و تربیت» ترجمه شده (Research Institute of Hawzh & University, 1995, P.171) که بسندگی لازم را برای این واژه ندارد (Mirzamohammadi, 2016)، و واژه «آموزش‌وپرورش آزاد» [5] به «آموزش لیبرالی» ترجمه شده است (Halstead, 2015, P. 220) که دقیق نیست.

۳. ناآشنایی به منابع: انجام مطالعه تطبیقی مفید و مؤثر در فلسفه تعلیم و تربیت مستلزم شناخت، دستیابی، مطالعه و فهم منابع مرتبط با موضوع مورد مطالعه است. در اینجا باید توجه داشت که منابع را می‌توان به دست اول و دست دوم یا اصلی و فرعی تقسیم نمود. هنگامی‌که موضوع مورد مطالعه، تطبیق اندیشه دو فیلسوف (تعلیم و تربیت) باشد، منابع دست اول (اصلی) را همان آثار و آراء دو فیلسوف مورد تطبیق تشکیل می‌دهد و منابع دست دوم (فرعی)، آثاری است که درباره آن‌ها نوشته شده‌اند. پژوهشگر

1. Quine
2. Politia
3 .Education
4. Paideia
5. Liberal Education

تطبیقی باید همه آثار و آراء دو طرف تطبیق را شناسایی کرده و دست‌کم از آثاری که بیشترین ارتباط مستقیم به موضوع مورد مطالعه را دارند استفاده کند. به طورنمونه، در مطالعه‌ای که یک جنبه از مقایسه معطوف به هربارت بوده است، هیچ اثری از او را مورد استفاده قرار ندادند (Alamgarde khotbesara, Gabari & Mohammadyari, 2017). همچنین در پژوهش دیگری فقط دو اثر هایدگر را مورد استفاده قرار دادند (Salehi & Akbarzade, 2015) که به نظر می‌رسد برای فهم اندیشه یک فیلسوف به ویژه نقد دیدگاه هایدگر کافی نباشد. لذا چنانچه پژوهشگر مطالعات تطبیقی آثار اصلی را مورد شناسایی و مطالعه قرار ندهد و صرفاً به آثار و آراء دیگران در خصوص موضوع بسنده نماید، یافته‌های پژوهش او از اصالت و کیفیت لازم برخوردار نبوده و این خود یک آسیب در مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت به شمار می‌رود. البته این موضوع به معنای آن نیست که پژوهشگر آثار دست دوم (منابع فرعی) به ویژه مطالعاتی که به نقد اندیشه یک فیلسوف تربیتی پرداخته باشند، را در مطالعه تطبیقی از نظر دور بدارد. به طورنمونه، پژوهشگری که تعلیم و تربیت در اندیشه افلاطون را مطالعه می‌کند نمی‌تواند آثار پژوهشگر برجسته یونانی شناس آلمانی یعنی ورنر یگر، به ویژه کتاب سه جلدی «پایدیا» را از نظر دور بدارد و آن را نخواند (Jager,1997).

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش مبنی بر این‌که چه آسیب‌هایی متوجه پژوهشگر تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند، می‌توان به شتاب‌زدگی، ساده‌سازی، تعصب‌ورزی اشاره نمود که به شرح زیر می‌باشند:

۱. شتاب‌زدگی پژوهشگر: انجام هرگونه پژوهش مستلزم صبر، حوصله و حرکت تدریجی است. این ویژگی برای پژوهش‌های تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا از یک‌سو موضوع مورد مطالعه دو طرف مقایسه را شامل می‌شود که نیازمند صرف وقت و داشتن صبر و دقت بیشتری برای توصیف و فهم طرفین مقایسه است، و از سوی دیگر موضوع مورد مطالعه فلسفی است و ماهیت مطالعات فلسفی به‌گونه‌ای است که دستیابی به نتایج آن زمان‌بر می‌باشد. با توجه به مطالب بالا، شتاب‌زدگی پژوهشگر می‌تواند یافته‌های این دست از مطالعات را دچار آشفتگی نماید. لازم است علاوه بر آموزش روش‌شناسی پژوهش تطبیقی، این موارد را نیز به پژوهشگران گوشزد نمود و توانایی‌های لازم برای پرهیز از آن‌ها در افراد ایجاد شود. به طور نمونه، در پژوهشی چنین آمده است: «تفکر مادی و الحادی هایدگردر تقابل با دیدگاه اسلامی است.» (Salehi & Akbarzade, 2015). این عبارت را می‌توان حاصل شتاب‌زدگی در نتیجه‌گیری پژوهشگران دانست؛ زیرا اگر فلسفه‌هایدگر به خوبی مورد فهم قرار گیرد و با عجله در خصوص آن قضاوت

نشود، خواهیم دید که فلسفه او مادی نیست. همچنین طبق کدام شواهد معلوم شده است که این فلسفه الحادی و در مقابل دیدگاه اسلامی است.

۲. ساده‌سازی: سادگی خصوصیتی است که در انجام مطالعات و پژوهش‌های علمی می‌تواند به عنوان وجه مثبت تلقی شود. اما آنجایی سادگی و ساده‌سازی آسیب است که ماهیت مطالعه ساده نباشد و پژوهشگر به دلایلی بخواهد آن فرایند را ساده‌سازی کند. مطالعه تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت در موضوع، فرایند و نتیجه‌گیری ساده نبوده بلکه پیچیده است. پیچیدگی مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت یکی از نقاط قوت این روش است. پیچیدگی در این روش به معنای دشواری نیست، بلکه به معنای چندلایگی این پژوهش است. پژوهشگر تطبیقی با فرض پیچیده بودن آن از سطحی‌نگری، ساده گرایی و عینیت صرف، حذر کرده و وجوه گوناگون موضوع را مورد بررسی قرار می‌دهد. ساده کردن پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت به کاهش گرایی منجر می‌شود (Mirzamohammadi,2014, PP.63-66). به طورنمونه، در پژوهشی با عنوان «انسان فرهیخته سینوی» عبارت «انسان فرهیخته»[1] را که متعلق به فیلسوفان تعلیم و تربیت مکتب لندن یعنی پیترز و هرست[2] می‌باشد و در دامن فلسفه «لیبرالیسم آموزشی»[3] شکل گرفته، به ابن‌سینا نسبت داده‌اند (Sohbatloo, Ahanchian, Shabani Varaki & Sadeghzade Ghamsari, et al 2019) که به نظر می‌رسد این کار ساده‌سازی باشد. به سادگی نمی‌توان واژه‌ها و عبارات اصلی یک فلسفه را به فلسفه دیگری الصاق کرد. انسان فرهیخته سینوی عبارتی ساده‌سازی شده به نظر می‌رسد؛ زیرا مشخص نیست انسان مطلوب ابن‌سینا همان فرد فرهیخته پیترز و هرست باشد.

۳. تعصب ورزی: یکی از آسیب‌های مطالعه تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت است که به دو شکل فردی و جمعی است. شکل فردی آن در «شخصیت محوری»، و شکل جمعی آن در «میهن‌پرستی افراطی[4]» جلوه‌گر می‌شود. شخصیت محوری به آن معناست که پژوهشگر تطبیقی، فرد مورد مطالعه را به قدری مورد ستایش قرار دهد که به تقدیس او منجر شود. البته اندیشمندان بزرگ تربیتی را باید مورد ستایش قرار داد، لکن این ستایش نباید به‌گونه‌ای باشد که اندیشه آن‌ها مقدس شود؛ زیرا در حکم میراندن و مومیایی کردن آن اندیشه است. در کنار ستایش باید والایش وجود داشته باشد. والایش یعنی فراتر رفتن از افقی که این اندیشمندان برای ما فراهم کرده‌اند (Bagheri, 2020). شخصیت محوری در مسیر علم و دانش بدین معناست که انسانی به عنوان محور تفکر و اندیشه لحاظ شود. به‌عبارت‌دیگر نظر یک اندیشمند به عنوان فصل الخطاب

1. Educated Man
2. Peters & Hirst
3. Liberal Education
4. Chauvinism

و نظری که در آن زمینه حرف کامل و نهایی را زده، تلقی شود (Sadeghi, 2018, P.75). شخصیت محوری وجوه مثبتی نیز دارد. از جنبه‌های مثبت شخصیت محوری، الگو قرار گرفتن شخصیت‌ها برای جوانان و نیز نسل‌های آینده است. همچنین جامعه با محور قرار دادن شخصیت‌ها فرهنگ خود را بازیابی و نسبت به آن احساس تعلق می‌کند. درحالی‌که شخصیت محوری می‌تواند آسیبی برای مطالعه تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت باشد؛ آن جاکه شخصیت مورد مطالعه، مطلق نگریسته شود و انسانی کامل به حساب آید. به طورنمونه، امرسون[1] شاعر آمریکایی در خصوص افلاطون گفته است «افلاطون فلسفه است و فلسفه افلاطون» (Naghibzadeh, 1992, P.143) یا ابن رشد نسبت به ارسطو چنین دیدگاه ای دارد و او را انسانی کامل می‌داند. شخصیت محوری امکان نقد و ارزیابی اندیشه شخصیت مورد مطالعه را از پژوهشگر سلب می‌کند و هرگاه پژوهشگر شخصیت موردعلاقه‌اش را با شخصیت دیگر (هر چقدر هم بزرگ باشد) مقایسه کند، فرد دوم را مناسب با شخصیت اول کاهش می‌دهد تا شخصیتی مناسب با او بسازد. به طورنمونه، برخی پژوهشگران که در اندیشه فارابی مطالعه می‌کنند مانند والتزر[2] در هنگام مقایسه او با فلسفه افلاطون و ارسطو، فلسفه فارابی را تقلیدی از فلسفه یونان، و خالی از نوآوری به حساب می‌آورند(Nazerzade Kermani,1997, P.27).

شکل جمعی تعصب ورزی، میهن‌پرستی افراطی است. البته علاقه به میهن خصوصیت بسیاری پسندیده‌ای است و همواره یکی از هدف‌های نظام‌های مختلف تعلیم و تربیت در سراسر جهان، پرورش حس وطن‌دوستی و شکل دادن هویت ملی است. لکن زمانی وطن‌دوستی در مطالعات تطبیقی فلسفه تعلیم و تربیت به آسیب تبدیل می‌شود که حالت افراطی به خود بگیرد. میهن‌دوستی افراطی بدین معناست که پژوهشگر تطبیقی، کشور خود را مرکز جهان و مهد تمدن بداند و کشورهای دیگر را در مقایسه با آن، کوچک بشمارد. اوج این حالت، در دوران مدرن شکل گرفته که به آن «اروپا محوری»[3] نام داده‌اند. براین اساس، گروهی از اندیشمندان غربی، غرب و به طور خاص اروپا را مهد تمدن دانسته و شرق را کوچک و حقیر شمرده‌اند. البته این نگاه از سوی اندیشمندان شرقی و حتی برخی از غربی‌ها مورد انتقاد قرار گرفته است. به طورنمونه، سعید در کتاب اورینتالیسم[4] از اروپا محوری غرب انتقاد کرده و معتقد است که غربی‌ها، شرق را مناسب حال خود ساخته و تفسیر می‌کند (Said,1978). همچنین کربن در انتقاد به اروپا محوری چنین می‌نویسد: «مایه تأسف است که فلسفه ایرانی ـ اسلامی، تا به حال از صحنه تاریخ فلسفه‌های ما (غربیان)

---

1. Emerson
1. Walzer
2. Eurocentrism
3. Orientalism

غایب مانده و در اثر غیبت، شناخت ما از انسان، بی‌مایه و مثله شده است.» (Corbin, 2012, P. 38).

نمونه‌هایی از میهن‌پرستی افراطی که به شکل اروپا محوری ظهور یافته است، در کتاب‌های فلسفه تعلیم و تربیت دیده می‌شود. به طورنمونه، یگر به صراحت بیان می‌کند که «با همه ارجی که برای اهمیت هنری و دینی و سیاسی اقوام دوره باستان قائلیم، تاریخ یعنی آن چیزی که ما در حقیقت می‌توانیم عنوان فرهنگ به آن بدهیم، نخستین بار با یونانیان آغاز می‌شود.» (Jager,1997, P.19). گوتک که یکی از کتاب‌های مهم را در زمینه مکاتب و نظریه‌های فلسفی تعلیم و تربیت به رشته تحریر درآورده و ترجمه آن مرجع درسی دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی این رشته در دانشگاه‌های کشور ما نیز قرار گرفته است، مکاتب و نظریه‌های مختلف فلسفه تعلیم و تربیت قدیم و جدید را به تفصیل معرفی کرده است اما به طور کامل بر غرب متمرکز است و هیچ صحبتی از شرق عالم و به خصوص ایران و اسلام نمی‌کند (Gutek, 2001). شاید برای او این بخش از دنیا وجود ندارد و یا اصلاً تمدنی ندارد!. در کتاب «*مبانی فلسفی تعلیم و تربیت*» که این کتاب نیز جزء منابع اصلی دروس دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی رشته فلسفه تعلیم و تربیت در کشور است، در کنار معرفی مکاتب مختلف فلسفی در تعلیم و تربیت، فصلی را به فلسفه شرق اختصاص داده است اما آن جاکه به موضوع فلسفه اسلامی می‌پردازد، نخست، فقط در حد دو صفحه به آن می‌پردازند (ترجمه کتاب حدود ۶۰۰ صفحه می‌باشد)، دوم، به زعم مترجمان کتاب، به دلیل عدم احاطه مؤلفان به علوم اسلامی، آنچه در این خصوص اشاره شده است، لزوماً با فلسفه اسلامی منطبق نیست و در برخی موارد حتی مخدوش است. نکته جالب‌تر این‌که در همین فصل هیچ نامی از ایران و تمدن و فرهنگ آن به میان نیامده است (Ozmon & Craver, 2000). این گونه جانب‌داری از فرهنگ غرب «تعصب فلسفی»[1] خوانده شده است (Nussbaum, 1997).

در برخی از پژوهش‌های تطبیقی داخل کشور نیز تعصب به شکل متفاوت از موارد بالا دیده می‌شود. به طورنمونه، در پژوهشی چنین بیان شده است که «نظریه‌پردازان غربی در تربیت فرزند به توانایی‌های او توجه ندارند.» و یا «در نظریه‌های غربی راجع به تعلیم و تربیت تناقض وجود دارد.» مشخص نیست که این یافته‌ها با استناد به کدام شواهد حاصل شده است. البته آنچه مشخص است این است که این‌گونه داوری‌ها حاصل تعصب می‌باشد (Kohi & Sufi, 2019).

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش مبنی بر این‌که چه آسیب‌هایی متوجه زمینه تطبیق در فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند، می‌توان به بی‌توجهی به زمان و مکان، و بی‌توجهی به فرهنگ، اشاره نمود که به شرح زیر

1. Philosophical Chauvinism

می‌باشد:

۱. بی‌توجهی به زمان و مکان: این موضوع یک حقیقت انکارناپذیر است که اندیشه فیلسوفان تعلیم و تربیت در ظرف زمانی و مکانی شکل می‌گیرد و توسعه پیدا می‌کند. براین اساس، در هنگام تطبیق اندیشه‌ها، زمینه‌های تاریخی و جغرافیایی شکل‌گیری آن‌ها بایستی توسط پژوهشگر به دقت و با حساسیت مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد، بنابراین پژوهشگر تطبیقی باید دارای دانش تاریخی و جغرافیایی خوبی در خصوص موضوع مورد مطالعه باشد. به طورنمونه، در مطالعه تطبیقی هدف‌های تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون و فارابی، باید توجه کرد که افلاطون فیلسوف اهل آتن قرن پنجم قبل از میلاد و فارابی فیلسوف ایرانی قرن نهم میلادی هستند. فضای سیاسی آتن قرن پنجم قبل از میلاد، فضای بسیار ویژه‌ای است که افلاطون را به نوشتن آثاری همچون «جمهوری» و «قوانین» هدایت می‌کند. فضای سیاسی دنیای اسلام در قرن نهم میلادی (قرن چهارم هجری) نیز فضای بسیار حساسی است که فارابی را به نوشتن «*آراء اهل مدینه فاضله*» و «*سیاست مدنیه*» سوق می‌دهد. پژوهشگر تطبیقی باید نخست هر یک از این دو فضای فکری را به خوبی درک کند و سپس تفاوت‌های اساسی آن‌ها را مورد فهم قرار دهد تا بتواند به درستی مطالعه تطبیقی را به سرانجام برساند. هرگونه بی‌توجهی به این فضا می‌تواند آسیب مهلکی به یافته‌های تطبیقی وارد سازد. در ادامه همین روند، اگر پژوهشگری بخواهد « علم‌الاجتماع» را بعد از فارابی در عالم اسلام مطالعه کند، متوجه فقدان نظری می‌شود. به‌بیان‌دیگر، پرداختن به این حوزه پس از فارابی در عالم اسلام پایان می‌یابد. اگر پژوهشگر در این مرحله، دلایل تاریخی و جغرافیایی این پدیده را مورد غفلت قرار دهد، یافته‌های او فاقد اعتبار خواهند بود. این ویژگی زمانی و مکانی در خصوص آثار بزرگ تربیتی نیز صادق است. «*امیل*» اثر «روسو»، «*دموکراسی و تعلیم و تربیت*» اثر «دیویی»، مانند آن، در پاسخ به نیازهای اجتماعی زمان و مکان خود نوشته شده‌اند. ممکن است امروز دانشجوی تازه‌کاری بگوید مگر روسو و دیویی چه نظریه مهمی دارند و چه حرف تازه‌ای گفته‌اند که این‌قدر به آنان بها داده می‌شود. به طورنمونه، این عبارت که «به کودک باید توجه کرد» چه نظریه نوینی است؟ در پاسخ به این‌گونه پرسش‌ها باید فرد را به مطالعه زمان و مکانی هدایت کرد که این نظریه‌ها در آن شکل گرفته‌اند. به‌طورقطع، این‌گونه پرسش‌ها از روی غفلت نسبت به زمان و مکان شکل‌گیری اندیشه‌ها مطرح می‌شود. البته باید مراقب بود همان‌گونه که بی‌توجهی به زمان و مکان شکل‌گیری اندیشه به عنوان یک آسیب در مطالعات تطبیقی فلسفه تعلیم و تربیت به حساب می‌آید، محبوس کردن و به حصار کشیدن اندیشه‌ها در قالب زمان و مکان نیز می‌تواند شکل دیگری از آسیب باشد. به‌عبارت‌دیگر، پژوهشگر تطبیقی ممکن است به صورت افراطی، اندیشه را در تاریخ محصور کند و به جای

توجه به آثار اندیشه، به تاریخ و البته جغرافیای شکل‌گیری اصالت دهد. این آسیب با نام «تاریخ انگاری» معروف شده و همواره مطالعات تطبیقی را در فلسفه تعلیم و تربیت مورد تهدید قرار داده است. پژوهشگر تاریخ انگار، رویدادهای تربیتی را به طور کامل وابسته به زمان و مکان می‌داند و معتقد است در خارج از دوره‌ای که آن رویدادها پدید آمده‌اند، نمی‌توان آن‌ها را با رویدادهای دیگر تطبیق کرد؛ به طورنمونه، انجام پژوهشی تطبیقی بین آثار افلاطون و فارابی ممکن نیست؛ زیرا بین این دو فیلسوف، گسست تاریخی وجود دارد. این‌گونه نگاه به پدیده‌های تربیتی، نگاهی اثبات گرایانه است که حقیقت این پدیده‌ها را تجربی و تعیّنی می‌داند. برای رهایی از این آسیب در مطالعات تطبیقی فلسفه تعلیم و تربیت، باید به خود پدیده‌ها نزدیک شد. با این نگاه، تاریخ و پدیده‌های تاریخی خود را در آینده نشان خواهند داد. با توسل به رویکرد پدیدارشناسانه در مطالعات تطبیقی، امکان مفاهمه و نزدیکی میان اندیشه‌ها فراهم می‌آید. ایزوتسو[1] معتقد است این مفاهمه از طریق تطبیق ممکن است. به زعم او برای این مفاهمه باید به فرا فلسفه روی آورد، فرا فلسفه برای او به معنای یافتن زمینه مشترک و اساس واحدی است که همه فلسفه‌ها در آن مشترک و برپایه آن استوارند (Khatami, 2017, P. 445).

۲. بی‌توجهی به فرهنگ: اندیشه فیلسوف تعلیم و تربیت یا پدیدار شدن موضوع‌های تربیتی که تطبیق آن‌ها موردنظر است، در فضاهای فرهنگی متفاوتی شکل می‌گیرد. شاید به نظر برسد که این فضا، همان زمان و مکان باشد که در بخش قبل مطرح شد. اما فرهنگ اعم از تاریخ و جغرافیا و حتی شکل‌دهنده و یا تغییردهنده آن نیز می‌تواند باشد. فرهنگ حاکم بر یک جامعه شامل اعتقادات، آداب‌ورسوم، ساختارهای قدرت می‌باشد. این شاخص‌ها بر اندیشه فیلسوف تعلیم و تربیت یا ایجاد نظریه‌های تربیتی تأثیرات بسیار زیادی دارند. به طورنمونه، یکی از جریان‌های اخیر که در نظام‌های آموزشی مغرب زمین به ویژه در سطح آموزش عالی پدیده آمده است، حاکمیت اقتصاد براین نظام‌هاست که از طریق پروژه‌هایی مانند «تجاری‌سازی دانش»، «استانداردسازی آموزش»، «کارآفرینی»، «خصوصی‌سازی»، «پاسخ‌گویی» دنبال می‌شود. این جریان‌ها (فارغ از نقدهایی که به آنان وارد شده)، دستاوردهای مثبتی برای نظام تربیتی غرب داشته است. این دستاوردها نظر برخی از سیاست گذران نظام‌های آموزشی مشرق زمین را جلب کرده است. آنان تلاش کرده‌اند این جریان‌ها را در بدنه نظام‌های تربیتی خود وارد کنند. پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که آموزش عالی در کشور ما نیز از آن جریان‌ها متأثر شده و نمودهایی از «منطق بازار» (Bagheri, 2013) و «نئولیبرالیسم»[2] (Mirzamohammadi & Mohammadi, 2017) را می‌توان در فضای تربیتی کشور

1. Izutsu.T
2. Neo-Liberalism

مشاهده کرد. موضوع قابل تأمل این است که این نمودها که از فلسفه و فرهنگ نئولیبرالیستی در غرب سرچشمه گرفته است چگونه می‌تواند در فلسفه و فرهنگ کشور ما که باید متناسب با آموزه‌های فلسفه تربیتی اسلام باشد، رسوخ کند. فلسفه تربیتی غرب و فلسفه تربیتی اسلام اگرچه می‌توانند در برخی زمینه‌ها با یکدیگر مفاهمه کنند و به گفت‌وگو بپردازند اما بر اساس بنیادهای اعتقادی که هر دو فلسفه را به طور عمیق تحت تأثیر خود قرار داده است، در برخی زمینه‌ها متفاوت از یکدیگر بوده‌اند. بی‌توجهی پژوهشگر تطبیقی به فرهنگ دو جامعه و اقتباس ناشیانه اندیشه‌های فیلسوفان تربیتی کشوری دیگر می‌تواند به عنوان یک آسیب جدی در مطالعات تطبیقی به حساب آید. این آسیب، با مدرن شدن آموزش‌وپرورش در ایران شروع و تا به امروز نیز خود را نشان می‌دهد. آسیب‌های مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت به طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: آسیب‌های مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت

آسیب‌های متوجه به ماهیت تطبیق	آسیب‌های متوجه به پژوهشگر	آسیب‌های متوجه به زمینه تطبیق
ناآشنایی با رویکردها و روش‌های پژوهش تطبیقی	شتاب‌زدگی	بی‌توجهی به زمان و مکان
ناآشنایی به زبان	ساده‌سازی	بی‌توجهی به فرهنگ
ناآشنایی به منابع	تعصب ورزی	

نتیجه

در این نوشتار، آسیب‌های پژوهش‌های تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت معرفی شدند. پژوهشگر این عرصه با مطالعه این آسیب‌ها ممکن است با چالش‌هایی مواجه شود. برخی از این چالش‌ها به شرح زیر عبارتند از:

۱) تجربه زیسته نگارنده، روایت از این موضوع دارد که وقتی این آسیب‌ها در کنفرانس‌ها به صورت سخنرانی و یا در کلاس‌های درس برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی بیان می‌شوند، احساسی از نگرانی و تردید و حتی ترس در میان آنان ایجاد می‌کند که انجام پژوهش تطبیقی صحیح و اصیل در فلسفه تعلیم و تربیت با توجه به قرار داشتن در معرض این آسیب‌ها، تقریباً امکان‌پذیر نیست و به‌بیان‌دیگر «باید از خیر انجام آن گذشت». در مواجهه با این احساس، باید گفت که البته آگاهی و هوشیاری در خصوص آسیب‌ها و نگرانی‌ها، معقول و ضروری است؛ اما این نگرانی نباید ما را از ورود به این عرصه ناامید کند. ما می‌توانیم با آگاهی از این آسیب‌ها تلاش کنیم تا در پژوهش خود

به آن‌ها دچار نشویم؛

۲) ممکن است برای پژوهشگر تطبیقی این سؤال طرح شود که از کجا بدانیم در انجام پژوهش دچار آسیب شده‌ایم؟ به طورنمونه، چه وقت تعصب ورزیده‌ایم، عجله کرده‌ایم، یا ساده‌انگار شده‌ایم؟ اصولاً میان میهن‌دوستی با تعصب، سرعت با عجله، و سادگی با ساده‌انگاری چه مرز دقیقی وجود دارد که ما آن را معیار قرار دهیم؟ در پاسخ به این سؤال باید گفت: البته در پژوهش‌های فلسفی نمی‌توان از مرز و معیار دقیق و عینی سخن به میان آورد، اما این خصیصه به معنای آن نیست که هیچ‌گونه مبنایی هم برای قضاوت در خصوص اعتبار موضوع مورد مطالعه در این پژوهش‌ها وجود ندارد. به طورنمونه، مطالعه و تأمل در نظریه‌های اندیشمندان و کنار هم قرار دادن آن‌ها درباره موضوعی که قرار است در آن تطبیق صورت گیرد، یکی از معیارهای مهم برای اجتناب از این آسیب می‌باشد. به‌عبارت‌دیگر، مراجعه به «رأی عقلا» می‌تواند در این خصوص یاری‌رسان ما باشد.

۳) ممکن است برای پژوهشگر تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت این سؤال مطرح شود که کدام دسته از آسیب‌ها مهم‌ترند و باید نسبت به آن‌ها هوشیاری بیشتری داشت؟ در پاسخ به این سؤال باید گفت تمام انواع آسیب‌هایی که به آن‌ها اشاره شد دارای اهمیت هستند و باید برای اجتناب از آن‌ها آمادگی‌های لازم حاصل شود. لکن به نظر می‌رسد نقش پژوهشگر تطبیقی و آسیب‌هایی که به خود او مربوط می‌شود بسیار اساسی باشد به‌گونه‌ای که اگر آمادگی لازم و کافی را به دست آورد نه تنها می‌تواند در مقابل آسیب‌های متوجه به خود ایستادگی و از آن‌ها عبور کند، بلکه حتی می‌تواند آسیب‌های متوجه به ماهیت و زمینه تطبیق را هم کم اثر نماید. بنابراین در حقیقت، عنصر کلیدی یک مطالعه تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت، پژوهشگر می‌باشد.

۴) ممکن است برای پژوهشگر تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت این سؤال مطرح شود که آیا پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت روش به خصوص و مراحل مشخص و تعریف شده‌ای دارد؟ شاید وجود همین مسئله موجب شده تا در کتاب‌های روش پژوهش در علوم تربیتی به طور عام، و فلسفه تعلیم و تربیت به طور خاص، به این روش پرداخته نشده باشد. در پاسخ به این سؤال باید گفت که البته طبیعت مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت (مانند هر نوع مطالعه فلسفی دیگر) به‌گونه‌ای است که نمی‌توان درباره انجام آن‌ها از روش و به خصوص مراحل مشخص و عینیت یافته‌ای سخن گفت به‌گونه‌ای که این مراحل، در فرایند این مطالعات و به تدریج برای پژوهشگر روشن شده و حالت اکتشافی و بازگشت‌پذیر دارد. لکن وجود این خصیصه موجب نمی‌شود که در مطالعات

تطبیقی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت پروای روش نزد پژوهشگر وجود نداشته باشد و کار بدون روش و اسلوب انجام گیرد که اگر این اتفاق بیفتد، جدی‌ترین آسیب برای این‌گونه مطالعات به حساب می‌آید. تطبیق فلسفی در تعلیم و تربیت روشمند است اما گرفتار در محدودیت‌های روش نیست.

با توجه به مطالب بالا، در این نوشتار تلاش شد تا آسیب‌های مختلفی که مطالعه تطبیقی را در رشته فلسفه تعلیم و تربیت تحت تأثیر قرار می‌دهند، معرفی شود. البته در اینجا باید به سه نکته اشاره کرد: نخست، ممکن است این آسیب‌ها کامل نباشند، یعنی بتوان از منظرهای دیگری نیز به موضوع نگریست و آسیب‌های دیگری طرح کرد. دوم شاید برخی از این آسیب‌ها با یکدیگر هم‌پوشانی داشته باشند و یکی به دسته دیگر هم تعلق گیرد و یا این‌که یک آسیب ممکن است به بیش از یکی از زمینه‌های سه‌گانه مربوط شود. سوم، اگرچه برخی از آسیب‌های ذکر شده در این پژوهش (ازجمله شتاب‌زدگی، ساده‌سازی، تعصب ورزی، ناآشنایی به منابع، و بی‌توجهی به زمان و مکان) به دلیل ماهیت ویژه پژوهش‌های تطبیقی که همواره در آن‌ها بیش از یک موضع مطرح بوده و احتمالاً پژوهشگر را خواه و ناخواه به یک‌سو سوق می‌دهد بیشتر در این پژوهش‌ها مصداق دارند، اما ممکن است این آسیب‌ها دامن‌گیر پژوهش‌های دیگر حوزه‌های علوم انسانی نیز باشند و اختصاص به پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت نداشته باشند. بنابراین معرفی این آسیب‌ها در پژوهش حاضر دلیل بر این نیست که در پژوهش‌های دیگر نتوان از آن‌ها بهره برد و یا برعکس، آسیب پژوهش‌های غیرتطبیقی قابل بررسی در پژوهش‌های تطبیقی نباشد.

References:

Aghazade, A. (2004). *Comparative education*, Tehran: Samt publication (In Persian).

Alamgard Khotbesara. G., Gabari, K., & Mohammadyari, Kh. (2017) Ethics education from Avicenna and Herbart point of view, *Journal of Islamic Education*, 25, (37),5-28. (In Persian).

Bagheri, K. (2006). Educational research: What is it methodologically*? Quarterly Journal of educational innovations*, 21, (6), 49-76 (In Persian).

Bagheri, K. (2007) *Neo- Pragmatism and philosophy of education*, Tehran: Tehran University press (In Persian).

Bagheri, K. (2013). A reflection on the relationships of the culture of marketization of knowledge and the university, *Journal of educational sciences*, Shahid Chamran University of Ahvaz, 19 (2), 7-22 (In Persian).

Bagheri, K. (2020). Introduction", in *Iranian modern thinkers on education*, Mirzamohammadi. M. H & Ahmadabadi Arani, N, Shahed University press (In Persian).

Bereday, G.Z.F. (1966). *Comparative method in education*, New York: Winston.

Coombs, J. R., & Daniels, L.R. B. (1991) Philosophical inquiry: conceptual analysis", in *Forms of curriculum inquiry*, edited by Edmond C. Short, state University of New

York Press, 27-41.

Corbin, H. (2012). *En Islam Iranien: Aspects spirituels et philosophiques*, (E. Rahmati, Trans.). Tehran: Jami publication (In Persian).

Esmaeelzade, M., Abutorabi, M., Hoseinizadeh ., A & Bakuee., M. et al. (2019). Comparative education method in the Quran, *Quarterly Journal of Islamic Education*, 14, (29), 9-30. (In Persian).

Given, L.M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. (ed), London: Sage.

Gholtash, A. (2012). Political and social foundation of education, comparative study of citizenship education approaches and perspectives, *Foundations of Education*, 2, (1),47-64. (In Persian).

Gutek, J.L. (2001). *Philosophical and ideological perspectives on education*, (M.J. Pakseresht, Trans.). Tehran: Samt publication (In Persian).

Halstead, J. M. (2015). "Liberal values and liberal education", in Carr, W.(ed) *The Routledge Falmer Reader in the Philosophy of Education,* (S. Moghimi, Trans.). Tehran: Institute for Social and Cultural Studies, Ministry of Science, Research & technology(In Persian).

Hemmatifar, M., & Javidi, T. (2017). Comparatve study of human nature in the Rousseau and Ayatollah Shahabadi point of view, *Philosophy of Education Quarterly*, 2 (1), 91-113. (In Persian).

Jager, W. (1997). *paideia*, (M.H. Lotfi, Trans.). Tehran: Kharazmi publication (In Persian).

Khatami, M. (2017). *Introduction to comparative philosophy*, Tehran: Samt publication (In Persian).

Kohi, M., G. & Sufi. M. R. (2019). A Comparative study of Western and Islamic parenting styles based on child Parenting Hadith by the Holy Prophet of Islam (pbuh), *Journal of Islamic Education*, 26, (39),53-73.(In Persian).

Mirzamohammadi, M. H. (2014). *The introduction to comparative research methodology in philosophy of education*,Tehran,Aeeizh Press.

Mirzamohammadi, M. H. (2016). A Study of the concept of paideia and its accomplishments for education in globalization age, Strategy for Culture, 9,(35), Autumn, 175-201.

Mirzamohammadi, M. H., 7 Mohammad., H. (2017) Neoliberalism and higher education in Iran; A critical prospective, Problems of Education in the 21st Century, 75(5),.467-482.

Naghibzadeh, M. (1992). Introduction to philosophy, Tehran: Tahuri publication (In Persian).

Nazerzade Kermani, F. (1997). Principles and origins of Farabi`s political philosophy, Tehran: Alzahra University press (In Persian).

Nussbaum, Martha, C.(1997). Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal *education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Ozmon, H., & Craver, S. (2000). *Philosophical foundations of education*, (Education & Research Institute of Imam Komeini, Trans.). education department, Qom: Imam Komeini Institute publication (In Persian).

Plato. (1971). *Republic*. (M.H. Lotfi, Trans.). Tehran: Ibn-E-Sina publication (In Persian).

Plato. (1956). *Republic*. (F. Rouhani, Trans.). Tehran: Elmi-Farhangi publication (In Persian).

Peters, R.S. (ed.) (1967). *The concept of education*, London: Rutledge and Kegan Paul press.

Research Institute of Hawzh & University (1995). *Philosophy of education*, Tehran: Samt publication (In Persian).

Sadeghi, M. (2018). *Comparative philosophy*, Tehran: Payam-E-Nour University press (In Persian).

Sadr, F. (2019). A comparative study of Morteza Motahari's view and Matthew Lipman's approach to the goals of education, *Islamic Education Quarterly*, 14 (28), 75-94. (In Persian).

Salehi, A. & Akbarzade.F (2015) The comparative analysis of Islamic and Heidegger point of view about death of consciousness and this effects on life style, *Journal of Islamic Education*, 23, (26),59-83.(In Persian).

Said, E. W. (1978). *Orientalism*, United States: Pantheon Books Press.

Sharafi, M. (2019). Investigating the educational denotations of Kierkegaard's religious ideas based on master Mutahhari's thought. *Quarterly Journal of Islamic Education*, 14, (29), 133-152. (In Persian).

Shooshtari, A.,Safaeemoghadam., M, & Marashi., M. (2013). A study of Piajet s and Lipman s educational views, with an emphasis on the philosophy for children program, *Foundations of Education*,3, (1),5-26. (In Persian).

Smith, Ph. G. (2011). *Philosophy of education*. (S. Beheshti, Trans.). Mashhad: Astan-E-Qods-E-Razavi publication (In Persian).

Sohbatloo, A., Ahanchian, M.R., Shabani Varaki, B. & Sadeghzade Ghamsari. A. (2019). Sophisticated/well-educated person from Avicenna's perspective, *of Education Quarterly* 34 (4), 81-108. (In Persian).